Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8470099
Centre d'intérêt: 570

Lamontagne, Jacques.

La centration sur l'étudiant dans la situation éducative / Jacques Lamontagne. -- [Montréal : PERPE], 1972.
 48 f. ; 28 cm.

Notes bibliogr. au bas des p.

Descripteur(s): *Activité éducative *Typologie *Evaluation de l'enseignement *Evaluation par l'étudiant *Satisfaction de l'étudiant *Attitude de l'enseignant *Relations maître-élèves *Test *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *PERPE (Test) *Parsons, Talcott

Identificateur(s) de sujet: *Situation éducative

La situation éducative est l'ensemble des circonstances dans lesquelles se trouvent des personnes - les étudiants - qui ont pour but d'intérioriser des valeurs-objets devant servir de référence à leurs jugements et à leur conduite, en présence d'un auxiliaire - le professeur. Cette étude vise à classifier les actions éducatives des professeurs et des étudiants en se référant aux sous-systèmes fonctionnels de Parsons.

On y trouve: 1. une description des sous-systèmes fonctionnels de Parsons (frontière, buts, intégration, modèles, latence); 2. une typologie des actions éducatives, en fonction de six catégories (transmission, expression et empathie pour le professeur; apprentissage, extériorisation et introspection pour l'étudiant); 3. une classification des actions éducatives mesurées par le test PERPE (Perceptions étudiantes de la relation professeur-étudiants) en fonction de ces catégories. Enfin, cette conceptualisation est confrontée avec les résultats du test PERPE.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8470100

5-1

EDUQ 8470089

LA CENTRATION SUR L'ÉTUDIANT
DANS LA SITUATION ÉDUCATIVE

Jacques Lamontagne

Février 1972

La situation éducative est l'ensemble des circonstances dans lesquelles se trouvent des personnes - les étudiants - qui ont pour but d'intérioriser des valeurs-objets devant servir de référence à leurs jugements et à leur conduite, en présence d'un auxiliaire - le professeur. Les étudiants et le professeur sont en relation entre eux et avec le milieu dans lequel se déroule le processus d'intériorisation des valeurs-objets. Le choix des valeurs-objets à intérioriser est fait par le milieu, le professeur ou les étudiants.

Pour classifier les actions éducatives des étudiants et des professeurs, nous nous référerons aux sous-systèmes fonctionnels de Parsons.

1. Les sous-systèmes fonctionnels de Parsons

a) Les axes spatial et temporel

Un des principes de la théorie de l'action de Parsons est l'existence de deux axes - la magnitude spatiale et la magnitude temporelle - qui servent à caractériser l'action. On pourra situer une action selon son internalité ou son externalité par rapport à un sous-système ou un système servant de point de référence. De plus, on dira d'une action qu'elle met en cause une plus ou moins grande période de temps. Les axes spatial et temporel sont utilisés par Parsons pour classer les quatre sous-systèmes fonctionnels. Les deux pôles sont Adaptation (externalité et longue période) et Intégration (internalité et courte période).

Or, à l'origine de la conceptualisation sous-systémique, Parsons voyait plutôt Adaptation et Latence comme étant les extrêmes sous-systémiques. Il appliquait alors les sous-systèmes à des phénomènes psycho-sociologiques. La source de cette inconsistance dans la conceptualisation sous-systémique

semble être le besoin d'introduire la dimension temporelle qui n'avait pas, au départ, de place clairement délimitée. Il est naturel de conjuguer les deux axes spatial et temporel. Toutefois, le fond du problème est que la signification donnée par Parsons aux quatre sous-systèmes - Adaptation, Atteinte de but, Intégration et Latence - ne découle pas de ces deux axes, mais d'un seul : l'axe spatial. On se rappelle que Parsons, dans sa tentative de décomposer les concepts de Tönnies, était arrivé à définir cinq "pattern variables". Désirant binariser les variables qu'il introduisait, Parsons avait éventuellement ajouté un sixième "pattern variable", la variable temporelle. Il obtenait ainsi trois couples de variables dichotomiques qui devaient avoir des liens spécifiques avec chacun des quatre sous-systèmes fonctionnels.

On trouve une autre indication de cette confusion lorsque Parsons se réfère au concept d'instrumentalisme. A l'origine[1], il oppose ce concept à celui d'expressivité et son critère de différenciation est la magnitude spatiale. L'externalité correspond à l'instrumentalisme et l'internalité à l'expressivité. Cela veut dire que les sous-systèmes Adaptation et Atteinte de but sont "instrumentaux" et que les sous-systèmes Intégration et Latence sont "expressifs". Or, lorsque Parsons en est venu à ajouter la dimension temporelle à ses cinq "pattern variables" et à l'associer aux sous-systèmes, il donna un tout autre sens au concept d'instrumentalisme. Depuis lors, Parsons a opposé instrumentalisme à "consummatory". Il utilise ainsi la dimension temporelle comme critère de différenciation, "instrumentalisme" signifiant le long terme et "consummatory" le court terme. On voit donc comment s'est produit un changement dans la conceptualisation sous-systémique afin de rendre compte de la dimension temporelle. A partir de ce moment, les applications que Parsons a faites des sous-systèmes ont souvent été déroutantes[2].

---

1 Talcott PARSONS and Robert F. BALES. Family, Socialization and Interaction Process, op. cit., pp. 46-47.

2 Cf. notamment: Talcott PARSONS and Neil J. SMELSER. Economy and Society. New York: The Free Press, 1956; et Talcott PARSONS. Societies: Evolutionary and Comparative Perspectives. N.J.: Prentice-Hall, 19[illegible]6.

b) Les sources de changement

Au cours des vingt dernières années, Parsons a modifié sa conception du rôle de chaque sous-système en rapport avec le changement. Au début, il voyait dans l'environnement un conditionnement qui impose les transformations systémiques. Mais il voyait aussi dans le sous-système Latence une source énergétique et motivationnelle pouvant donner lieu à des changements dans le système:

> "Seen from the point of view of its significance for the system the primary feature of the latent phase is the latent reservoir of patterned but inhibitional motivational potential in which it consists. It constitutes a kind of rising or falling tension available for utilization in action." (Talcott PARSONS et al. Working Papers in the Theory of Action, op. cit., p. 187).

Le rôle du sous-système Latence (et particulièrement de la famille) a été, par ailleurs, analysé par Hagen[1]. On trouve dans le sous-système Latence un potentiel de dynamisme. Le changement peut être provoqué par des forces motivationnelles émergentes. Une tension accumulée ne peut être toujours contenue. Lorsqu'elle éclate, elle entraine des changements dans le système.

Mais Parsons en est venu graduellement à privilégier les sous-systèmes caractérisés par l'externalité (Atteinte de buts et, surtout, Adaptation) dans l'explication du changement. Il s'est produit dans la terminologie sous-systémique de Parsons un changement significatif à cet égard. Le sous-système qu'il a d'abord désigné Latence est maintenant appelé Pattern Maintenance. Alors que le terme "latence" suggère l'idée d'un potentiel qui est susceptible de s'actualiser, l'expression "pattern maintenance" a une connotation statique. Il y a d'ailleurs eu une phase intermédiaire au cours de laquelle Parsons s'est référé au sous-système Pattern maintenance and tension management. Chacun des deux termes de cette appellation dénote l'idée d'un contrôle qui est exercé: l'un se réfère au contrôle des modèles culturels, et l'autre au contrôle des tensions.

---

[1] Everett E. HAGEN. On the theory of social change. Ill.: The Dorsey Press, 1962.

Ce phénomène nous reporte à la binarité vers laquelle Parsons a un penchant avoué. Il est évident que le sous-système Pattern Maintenance and tension management a deux aspects: un aspect culturel et un aspect psychologique. Ci-devant, l'action se découpait de façon commode en quatre parties correspondant, respectivement, à quatre sciences du comportement humain: l'adaptation (science économique), l'atteinte de buts (science politique), l'intégration (sociologie) et la latence (psychologie). Et puisque les axes spatial et temporel étaient employés, bien qu'a posteriori, pour définir les quatre sous-systèmes, tout nouvel ordre de réalité devait s'inscrire dans le schéma existant. Or, la culture, dont le correspondant scientifique est l'anthropologie, n'avait pas de place dans la première conceptualisation sous-systémique. Afin de respecter le principe de binarité et de conserver les liens déjà établis avec les "pattern variables", Parsons donna une place de plus en plus grande à la culture dans le sous-système Latence, jusqu'au point où elle occupa seule le sous-système qui devait dorénavant s'appeler pattern maintenance. Nominalement, l'aspect psychologique se trouvait ainsi éliminé du système. Mais en réalité, Parsons commença à classer les réalités psychologiques dans le sous-système Atteinte de buts[1].

c) Révision des sous-systèmes fonctionnels de Parsons

Les sous-systèmes fonctionnels de Parsons se définissent selon une seule dimension: la magnitude spatiale. Aux deux pôles, on trouve le sous-système Frontière (celui que Parsons appelle Adaptation) et le sous-système Latence qui sont caractérisés respectivement par l'externalité et l'internalité (voir le schéma 1). Le terme "adaptation" se réfère à des réalités dy-

Schéma 1. Les sous-systèmes fonctionnels
et la magnitude spatiale.

Internalité →				
Frontière	Buts	Intégration	Modèles	Latence
← Externalité				

[1] Voir entre autres: Talcott PARSONS. Societies: Evolutionary and comparative perspectives, op. cit., pp. 28-29.

namiques. Nous lui préférons le terme "frontière" qui marque bien l'endroit où le système se sépare de son environnement et qui peut être associé à des phénomènes statiques aussi bien que dynamiques. Nous préférons aussi parler de "buts" plutôt que d'"atteinte de buts", puisqu'il s'agit non pas seulement d'atteindre des buts, mais aussi de les fixer. Le sous-système Buts est davantage caractérisé par l'externalité que le sous-système Intégration. L'internalité de ce dernier, par contre, est moindre que celle de Latence. De plus, nous introduisons le sous-système Modèles, qui concerne la représentation de la réalité, et le situons entre Intégration et Latence, en termes de magnitude spatiale.

Nous voyons dans le sous-système Latence la fonction que Parsons lui a accordée lorsqu'il a présenté ses sous-systèmes fonctionnels pour la première fois, i.e. le sous-système Latence consiste en un réservoir énergétique pouvant s'actualiser dans l'action. Mais ce sous-système est distinct du sous-système Modèles pour lequel l'internalité n'est pas totale. En effet, les modèles sont une production de l'esprit qui ont quelque rapport avec la réalité extérieure. Les modèles donnent une signification aux choses. Le sous-système Intégration est moins éloigné de l'environnement que le sous-système Modèles. Dans l'Intégration on veille à maintenir ou à rétablir l'ordre systémique et à assurer la survie du système. A cet effet, le sous-système Intégration a pour fonction de concilier les exigences exogènes et les tendances endogènes. Le sous-système Buts interagit avec l'environnement. Mais ce sous-système peut aussi interagir avec les sous-systèmes qui lui sont plus internes, en les informant des exigences environnementales ou en recevant d'eux des indications se rapportant aux orientations systémiques. Le sous-système Frontière représente l'environnement dans sa totalité.

Tandis que les contacts du sous-système Buts avec l'environnement sont centrés sur des projets systémiques précis, le sous-système Frontière prend en considération toutes les ressources et toutes les conditions environnementales. Ce qui se passe dans Frontière pourrait notamment constituer une menace à l'intégrité systémique. Le système peut être menacé dans son existence par son environnement. Par contre, le système peut être perburbé

Tableau 1. Les sous-systèmes fonctionnels et la magnitude temporelle

Sous-systèmes fonctionnels \ Magnitude temporelle	Long terme	Court terme
Frontière	Adaptation	Contact
Buts	Orientation	Engagement
Intégration	Organisation	Contrôle
Modèles	Intériorisation	Valorisation
Latence	Mutation	Etre

de l'intérieur notamment dans le sous-système Latence. La bipolarité n'est pas entre le sous-système Frontière et le sous-système Intégration, mais plutôt entre Frontière et Latence. Le sous-système Intégration a justement pour fonction de raccorder les phénomènes extra et intra-systémiques.

On observe des liens entre les sous-systèmes fonctionnels et le changement en réintroduisant la dimension temporelle. Définissons le changement, d'une façon générale, par le passage d'un état systémique à un autre. Cette définition nécessite que l'on prenne en considération la temporalité dans l'analyse du changement. Toutes autres choses étant égales, un changement sera plus susceptible de se produire, si le temps envisagé est long plutôt que court. Nous postulons donc que le changement suppose la valorisation du long terme et que la valorisation du court terme diminue les chances de changement (voir le tableau 1). En effet, dans la mesure où l'on valorise un état de choses existant, on élimine la possibilité de changement. Pour vouloir un changement, il faut jeter un regard vers l'avenir.

A long terme, le sous-système Frontière fonctionne en vue de l'adaptation du système à l'environnement et/ou inversement, tandis qu'à court terme il est tout simplement en contact avec l'environnement. Le sous-système Buts concerne l'orientation à l'action. L'engagement du sys-

tème dans une action donnée et à un moment donné correspond à une orientation du système à plus long terme. Le phénomène d'organisation, propre au sous-système Intégration, implique le passage d'un état systématique à un autre, alors que le contrôle systémique vise à s'assurer que les choses restent telles qu'elles sont. L'intériorisation de modèles suppose une certaine durée; par contre, à un moment donné, on valorisera certains modèles. Le sous-système Latence représente le système dans ce qu'il a de plu interne. A ce niveau, le système peut connaître une mutation. Même si cette dernière s'opère brusquement, elle a été précédée d'une période de latence. Si on arrête le temps, on dira que le système ne devient pas mais qu'il est. Cependant, l'être du système ne signifie pas nécessairement une actualisation de tout ce qui est latent dans le système. Une inhibition peut entraîner une mutation. Mais la latence peut par contre être statique: dans ce cas, le mot latence prend le sens de quelque chose qui demeure caché, qui ne se manifeste pas. Le sous-système Latence étant celui qui a le plus d'internalité, est aussi celui qui est le moins visible.

Les problèmes d'adaptation mettent le système nettement en rapport avec l'environnement. A l'inverse, la mutation se situe au coeur même du système. En termes d'externalité croissante, lorsque le système prend en considération un changement quelconque, il se réfère d'abord à la mutation, puis, successivement, à l'intériorisation, à l'organisation, à l'orientation et à l'adaptation. A court terme, l'externalité croît à partir de l'être jusqu'au contact avec l'environnement, en passant par la valorisation, le contrôle et l'engagement.

Selon notre schéma, le changement n'appartient exclusivement à aucun des sous-systèmes et la significativité ou l'importance du changement n'augmente pas avec l'élévation du niveau d'externalité. Le changement est concevable dans n'importe quel des cinq sous-systèmes, bien qu'à une époque donnée on puisse l'observer dans un sous-système plutôt que dans d'autres. Si un changement se produit principalement dans le sous-système Frontière, le sous-système Latence sera celui qui se réfère le moins à ce changement, puisque Frontière et Latence sont aux deux extrêmes sur l'axe spatial. Cependant, ces deux sous-systèmes interagissent à travers le temps; il y a

aussi une alternance dans l'accent mis sur l'un et sur l'autre. En effet, comme l'indiquait Parsons, on ne peut résoudre simultanément tous les problèmes sous-systémiques. Plus le système sera centré longuement sur l'externalité, plus pressant sera le besoin de résoudre les problèmes internes du système. A son tour, l'accent mis sur l'internalité entraînera la nécessité croissante de prendre en considération l'environnement du système.

2. Typologie des actions éducatives

En appliquant notre conceptualisation sous-systémique à la situation éducative, on découvre que, du point de vue de l'étudiant, l'accent mis sur les valeurs-objets à intérioriser se rapporte au sous-système Frontière, i.e. au sous-système, chez l'étudiant, qui est le plus caractérisé par l'externalité. A l'autre extrême, le sous-système Latence est mis en relief, alors que l'on est centré sur la personne de l'étudiant: on atteint ici la limite de l'internalité. Entre ces deux pôles, on pourra se référer à la représentation que se fait l'étudiant des valeurs-objets à intérioriser (sous-système Modèles), à l'établissement, chez l'étudiant, d'un équilibre entre ses besoins-dispositions et la nécessité d'intérioriser des valeurs-objets (sous-système Intégration), ou à l'action entreprise en vue d'intérioriser des valeurs-objets déterminés (sous-système Buts).

Dans l'analyse des actions éducatives, nous regrouperons les trois sous-systèmes Modèles, Intégration et Buts (qui sont intermédiaires en termes de magnitude spatiale) en une seule catégorie qui concernera le problème de l'établissement d'un lien entre les valeurs-objets à intérioriser et l'étudiant. Ce lien est primordial dans le cas où les valeurs-objets à intérioriser et l'étudiant se rejoignent mal ou ne se rejoignent pas.

Ce découpage de la situation éducative en fonction de l'accent relatif mis sur les valeurs-objets, la communication et l'étudiant se dédouble si l'on considère que l'agent dans la situation éducative peut être aussi bien l'étudiant que le professeur. La conception traditionnelle voudrait

Tableau 2. Typologie des actions éducatives

Agent / Foyer d'attention	Professeur	Etudiant
Valeurs-objets	TRANSMISSION	APPRENTISSAGE
Communication	EXPRESSION	EXTÉRIORISATION
Etudiant	EMPATHIE	INTROSPECTION

que le professeur enseigne à des étudiants. Mais dans une situation éducative qui favorise l'activité de l'étudiant, on verra apparaître d'autres phénomènes (voir le tableau 2).

Avec la remise en question de l'enseignement traditionnel, i.e. la transmission d'une matière par un professeur, certains éducateurs mettent l'accent sur la façon dont leur enseignement est dispensé, afin de mieux rejoindre leurs étudiants: les modes d'expression sont alors mis en relief dans la situation éducative. D'autres professeurs vont plus loin et se centrent nettement sur l'étudiant. Ces professeurs deviennent empathiques dans leurs rapports avec leurs étudiants. Nous atteignons là la limite de l'activité du professeur. Au-delà de cette limite se trouve l'activité de l'étudiant.

La première démarche de l'étudiant consiste en une introspection en vue de découvrir ses besoins, ses désirs, ses intentions. Cette introspection peut se faire individuellement ou en groupe. Dans un deuxième temps, l'étudiant extériorise ses besoins, ses désirs, ses intentions. Enfin, le but de l'activité de l'étudiant est atteint lorsque ce dernier entreprend son apprentissage, i.e. l'intériorisation des valeurs-objets qui découlent des choix qu'il a faits.

Chacun des six types d'actions éducatives pourra se référer au changement ou à l'absence de changement, selon la magnitude temporelle dans

laquelle il se situe. Un minimum de temps est requis pour qu'il y ait changement; et plus la période de temps est longue, plus il y a de chances que se produise un changement.

3. Les actions éducatives mesurées par le test PERPE

L'action de PERPE dans le monde de l'éducation au Québec valorise l'étudiant. En effet, par le truchement du test PERPE, on note le jugement porté par l'étudiant sur le comportement du professeur. Par l'observation qu'il fait du dossier mécanographique préparé par le service PERPE, le professeur est susceptible de modifier son comportement, en tenant compte des attentes et de l'insatisfaction étudiantes exprimées.

Presque tous les items du test PERPE (56 sur 61) se réfèrent à des comportements du professeur en classe. Seulement cinq items décrivent des aspects du comportement de l'étudiant en classe. Pour ces cinq aspects, les étudiants qui répondent au test PERPE indiquent dans quelle mesure le professeur répond à leurs attentes. On pourrait, par ailleurs, concevoir beaucoup d'autres phénomènes concernant l'activité de l'étudiant en classe qui n'apparaissent pas dans le test PERPE.

Cependant, les items du test PERPE ne se limitent pas à la situation traditionnelle de transmission de valeurs-objets. On y retrouve aussi des phénomènes se rapportant aux modes d'expression et à l'empathie du professeur. En outre, les items du test peuvent être classés en plus de trois types. En plus des types purs de transmission et d'empathie, nous distinguons quatre types, en fonction du degré de centration sur l'étudiant qu'ils expriment (voir le tableau 3). Ces quatre types d'actions éducatives du professeur sont: l'encadrement, la versatilité, le magnétisme et l'altérocentrisme. Après la transmission, l'encadrement est le type qui est le moins centré sur l'étudiant. L'altérocentrisme comporte une centration sur l'étudiant plus grande que tous les autres types, à l'exception de l'empathie.

Tableau 3. La centration sur l'étudiant et les actio
éducatives mesurées par le test PERPE

Centration sur l'étudiant	Actions éducatives du professeur
↑ − │ + ↓	TRANSMISSION
	ENCADREMENT
	VERSATILITÉ
	MAGNÉTISME
	ALTÉROCENTRISME
	EMPATHIE

a) <u>La composition des groupes d'items</u>

En tout, 46 des 61 items de la forme actuelle du test PERPE apparaissent dans notre classification. Nous verrons plus loin pourquoi nous avons éliminé 15 des items du test. Parmi les 46 items que nous avons regroupé, 5 décrivent des activités de l'étudiant en classe. Ces 5 items ont été classés dans trois catégories (deux catégories de 1 item chacune et une catégorie de trois items).

<u>L'introspection</u>. L'item <u>attitude démocratique</u> appartient à cette catégorie. On le définit ainsi: "il s'agit d'évaluer la part d'autonomie laissée aux étudiants dans le choix de certains contenus de cours et de certaines politiques pédagogiques ou administratives. A l'un des pôles se situe le professeur qui encourage un maximum de prises de décisions par le groupe; à l'autre, le professeur qui prend seul toutes les décisions" (Test PERPE, p. 7, item 18).

<u>L'extériorisation</u>. On trouve trois items dans cette catégorie: <u>questions ouvertes</u>, <u>travail en équipes</u> et <u>discussions</u>.

<u>Questions ouvertes</u>: "une des dimensions qualitatives des contrôles est le caractère "ouvert" ou "fermé" des questions qui les composent. Une question est "ouverte" lorsque la longueur de la réponse n'est aucunement limitée (ex. contrôle ne comprenant qu'une ou

deux questions "dissertatives")" (Test PERPE, p. 5, item 11).

Travail en équipes: "cette dimension évalue avec quelle fréquence le professeur fait fonctionner les étudiants en groupes de discussion ou de travail" (Test PERPE, p. 8, item 20).

Discussions: "nous voulons évaluer ici la fréquence des interventions en classe qui dépassent e durée les échanges du type "question-réponse". Il peut s'agir tout aussi bien de discussions entre étudiants ou avec le professeur, d'apports d'objections, d'expressions spontanées, d'expériences personnelles, etc." (Test PERPE, p. 9, item 24).

L'apprentissage. Un seul item a été classé dans cette catégorie: questions des étudiants. Dans le test PERPE, on le définit comme suit: "il s'agit maintenant d'évaluer la fréquence des questions posées par les étudiants, soit pour faire expliquer une notion obscure, soit pour obtenir des informations supplémentaires,etc." (Test PERPE, p. 8, item 23).

Nous laisserons de côté ces cinq items parce qu'ils constituent une description insuffisante des activités des étudiants en classe. Le test PERPE a d'ailleurs été conçu pour décrire le comportement du professeur en classe et non celui de l'étudiant.

Voici donc comment sont regroupés les 41 items qui se rapportent à l'activité du professeur en classe. Chacun des 6 groupes d'items comprend entre 6 et 8 items. Rappelons que notre classification est fondée sur une conceptualisation et non pas sur des liens empiriques. Chacun des 41 items a ainsi été classé dans un des six groupes sans tenir compte de son degré de corrélation avec les autres items qui ont été classé dans le même groupe. La vérification empirique de l'homogénéité de chaque groupe d'items a été faite ultérieurement. Nous présenterons plus loin le résultat de cette vérification.

(i) Transmission. Ce groupe se rapporte à la transmission de la matière par le professeur dans la situation éducative. On y trouve six items.

Quantité de matière: "il est question ici exclusivement de la quantité habituelle de notes de cours par période" (Test PERPE, p. 3, item 01).

Contenu substantiel: "le professeur qui présente un "contenu substantiel" est celui dont on a l'impression qu'il utilise pleinement le temps mis à sa disposition. Il procède en allant directement à l'essentiel plutôt qu'en couvrant superficiellement ou en périphérie les contenus abordés" (Test PERPE, p. 3, item 03).

Questions fermées: "une des dimensions qualitatives des contrôles est le caractère "ouvert" ou "fermé" des questions qui les composent. Une question est jugée "fermée" lorsque la longueur des réponses est restreinte au minimum (ex.: questionnaire "objectif")" (Test PERPE, p. 5, item 10).

Mémorisation: "il s'agit d'évaluer le degré de précision de l'effort de mémorisation demandé par le professeur (tel que perçu à travers les contrôles et examens). Porte-t-il sur les idées générales (séquences de raisonnements, jugements critiques ou évaluatifs, etc.) ou va-t-il jusqu'aux informations très précises (dates, formules, termes techniques, etc.)" (Test PERPE, p. 5, item 12).

Objectivité: "l'un des extrêmes décrit le professeur qui présente une information aussi objectivement que possible; l'autre décrit celui qui déforme les faits ou les choisit spécialement de façon à confirmer des opinions personnelles" (Test PERPE, p. 15, item 48).

Digressions indésirables: "il s'agit ici d'évaluer la fréquence des digressions indésirables faites par le professeur durant ses cours. Elles peuvent être caractérisées de bien des façons: elles n'apportent rien de positif, nuisent à l'atmosphère de la classe, laissent une impression de temps perdu, nuisent à l'unité des cours, etc." (Test PERPE, p. 16, item 49).

Nous avons jugé qu'aucun de ces six items ne tient compte de la personne de l'étudiant. Il se trouve que les six items sont centrés sur la matière i.e. sur les valeurs-objets à intérioriser, nonobstant les besoins des étudiants. Dans cette situation, le professeur s'en tient strictement à la matière.

(ii) Encadrement

Dans ce groupe, on note des réalités qui expriment le souci, chez le professeur, de créer certaines conditions pédagogiques dans le but de mieux transmettre sa matière. Voici les sept items qui en font partie.

Régularité: "à l'un des extrêmes se situe le professeur qui s'attarde indûment sur certaines parties du cours et se voit forcé d'en escamoter d'autres pour reprendre le temps perdu; à l'autre extrême se trouve le professeur qui livre une quantité régulière (considérable ou non) de matière d'un cours à l'autre" (Test PERPE, p. 3, item 04).

Structuration: "il s'agit d'évaluer ici le degré d'organisation interne du contenu présenté. La présence d'une telle charpente se manifeste par le degré d'enchaînement des sections, le respect d'un plan de présentation, la présence de fréquentes subdivisions" (Test PERPE, p. 4, item 05).

Informations sur la structure: "il s'agit ici d'évaluer jusqu'à quel point le professeur informe au départ les étudiants de la structure de son cours, fait des retours pour se resituer dans le plan présenté, prévient les étudiants des changements apportés au plan initial. Ces informations peuvent être données verbalement ou par écrit" (Test PERPE, p. 4, item 06).

Synthèses: "le terme "synthèse" signifie ici l'extraction des notions essentielles, l'établissement de liens avec d'autres sections, la reprise schématique d'une argumentation, etc." (Test PERPE, p. 4, item 07).

Planification du travail de l'étudiant: "le terme planification signifie que le professeur fixe des échéances, découpe le contenu à apprendre en vue des contrôles, donne des informations méthodologiques sur les diverses étapes à franchir, sur le mode de présentation des travaux. Il s'agit pour vous d'évaluer la fréquence et la qualité (degré de précision des informations fournies) des interventions du professeur visant à participer à la planification de votre travail" (Test PERPE, p. 4, item 08).

Fréquence des contrôles: "il s'agit ici d'évaluer la fréquence des contrôles sous forme de travaux, devoirs, récitations, etc., exception faite des examens semestriels" (Test PERPE, p. 5, item 09).

Fréquence de la critique: "le terme "critique" se veut dégagé ici de toute consonnance péjorative. Il est employé au sens général d'évaluation qualitative (autre que la note) du travail de l'étudiant. Que le contenu de l'évaluation soit positif ou négatif, le terme s'applique tout aussi bien. Cette critique s'exprime entre autres par des commentaires écrits (sur les copies) ou oraux, comme le fait de souligner des déficiences, des reculs ou des progrès, etc." (Test PERPE, p. 14, item 45).

(iii) Versatilité

Nous considérons comme "versatile" le professeur qui a recours à diverses techniques pédagogiques pour transmettre sa matière. Avec ce groupe d'items, on fait un pas de plus vers la centration sur l'étudiant. Nous trouvons dans le groupe versatilité les items suivants.

Mode de transmission: "à l'un des pôles se situe le professeur qui ne livre presque jamais lui-même les connaissances, mais recourt à d'autres techniques pour amener l'étudiant à acquérir ces connaissances (questions en classe, travail d'équipe, travail personnel à la bibliothèque, lecture de textes polycopiés, etc.). L'autre pôle est occupé par le professeur qui présente lui-même son contenu sous forme d'exposé" (Test PERPE, p. 6, item 13).

<u>Variation des techniques</u>: "il s'agit d'évaluer la plus ou moins grande fréquence des variations dans la structuration pédagogique du cours. A un extrême se situe le professeur stable, qui utilise toujours le même mode de présentation du contenu du cours. A l'autre extrême se situerait le professeur qui varie fréquemment son approche pédagogique, emploie des techniques ou "trucs pédagogiques" différents, fait souvent des essais d'approches différentes" (Test PERPE, p. 6, item 14).

<u>Digressions désirables</u>: "il s'agit ici de mesurer la fréquence des digressions désirables faites par le professeur durant ses cours. Une digression est "une partie d'un discours étrangère au sujet que l'on traite" (Larousse). Elles sont désirables dans la mesure où elles détendent, permettent des liens avec le vécu, le quotidien ou l'actualité" (Test PERPE, p. 7, item 16).

<u>Concrétisation</u>: "il s'agit d'évaluer ici dans quelle mesure le professeur encourage les étudiants à utiliser des expériences vécues (personnelles ou non) pour concrétiser les concepts plus ou moins abstraits présentés au cours. Cette concrétisation peut être encouragée aussi bien durant les cours qu'à travers les travaux et examens" (Test PERPE, p. 7, item 17).

<u>Matériel audio-visuel</u>: "il s'agit ici d'évaluer la fréquence avec laquelle le professeur a recours à du matériel didactique audio-visuel (films, diapositives, cartes, enregistrements) pour illustrer la matière présentée" (Test PERPE, p. 8, item 21).

<u>Questions du professeur</u>: "les questions posées en classe peuvent provenir du professeur ou des étudiants. L'échelle ci-dessous vous permet d'évaluer la fréquence des questions posées par le professeur, pour vérifier si les étudiants on bien compris, pour soutenir l'attention, etc." (Test PERPE, p. 8, item 22).

(iv) Magnétisme

Le terme magnétisme réfère ici aux qualités expressives du professeur lorsqu'il s'adresse à ses étudiants. Le magnétisme du professeur est susceptible de faciliter la transmission de son message. Mais plus que la versatilité et plus encore que l'encadrement, le magnétisme révèle le souci de rejoindre l'étudiant en rapport avec la transmission de la matière. Nous avons classé les items suivants dans le groupe magnétisme.

Dégagement des notes de cours: "lorsqu'il y a exposé, à l'un des pôles se situerait le professeur qui lit habituellement un texte de préparation de cours. A l'autre, on trouve le professeur qui improvise le texte lui-même, à partir d'un plan de cours (plus ou moins détaillé selon les cas) préparé à l'avance" (Test PERPE, p. 9, item 25).

Culture générale: "on entend ici par "culture générale" la capacité qu'a le professeur d'être ouvert à des domaines différents, de manifester des intérêts et des goûts très diversifiés, bref, de pouvoir dépasser aisément les frontières de sa discipline" (Test PERPE, p. 9, item 27).

Ton vivant: "cette dimension permet d'évaluer dans quelle mesure le professeur réussit (ou non) à capter l'attention du groupe étudiant... par son expression... c'est-à-dire sa façon de présenter un contenu" (Test PERPE, p. 10, item 29).

Contenu captivant: "cette dimension permet d'évaluer dans quelle mesure le professeur réussit (ou non) à capter l'attention du groupe étudiant... par le contenu" (Test PERPE, p. 10, item 30).

Humour: "l'humour en classe peut servir tout aussi bien à détendre l'atmosphère qu'à aider le professeur à capter l'attention du groupe au plan du contenu: il devient alors "outil pédagogique". Cet humour peut prendre la forme de réparties, facéties, jeux de mots, calembours,etc." (Test PERPE, p. 10, item 32).

<u>Performance dramatique</u>: "il s'agit ici d'évaluer quelle utilisation volontaire le professeur fait de ses talents de comédien pour "amplifier" des situations qu'il veut souligner de façon particulière; jusqu'à quel point emploie-t-il l'emphase, l'exagération, les idées flamboyantes pour intéresser les gens et faire mieux comprendre" (Test PERPE, p. 11, item 33).

<u>Clarté du langage</u>: "il s'agit d'évaluer dans quelle mesure le professeur adapte son niveau de langage à celui des étudiants, sans pour autant diluer le contenu présenté. Un langage clair sera exempt de termes trop techniques, de tournures trop recherchées ou compliquées à l'extrême" (Test PERPE, p. 11, item 35).

<u>Exemples éclairants</u>: "cette dimension veut mesurer le pouvoir clarificateur des exemples choisis, indépendamment de leur fréquence. Normalement, les exemples devraient permettre à l'étudiant de mieux saisir des notions difficiles à comprendre" (Test PERPE, p. 11, item 36).

(v) <u>Altérocentrisme</u>

Le professeur "altérocentriste" est vraiment centré sur l'étudiant, mais avec cette nuance qu'il présente encore à l'étudiant des exigences en termes de valeurs-objets à intérioriser.

<u>Intellectuellement stimulant</u>: "le professeur pousse l'étudiant à s'interroger, à réfléchir personnellement, à répondre lui-même aux questions qu'il pose, à faire des recherches personnelles. Il sait "motiver", "donner le goût" du travail et du défi à relever" (Test PERPE, p. 11, item 34).

<u>Compréhension des questions</u>: "cette dimension sert à évaluer dans quelle mesure le professeur semble comprendre les questions posées par les étudiants. Cette compréhension se révélera dans la réponse apportée: répond-il directement et clairement à la question posée ou semble-til passer tout-à-fait à côté?" (Test PERPE, p. 13, item 40).

Souci des aptitudes individuelles: "dans une classe, tous les individus n'apprennent pas à la même vitesse. Dans quelle mesure le professeur tient-il compte, dans ses explications, des rythmes différents de compréhension à l'intérieur du groupe, c'est-à-dire des aptitudes individuelles variables face au contenu présenté?" (Test PERPE, p. 13, item 41).

Souci de la compréhension: "cette dimension veut mesurer l'importance que le professeur semble accorder à la reformulation personnelle du contenu du cours (telle que perçue à travers ses contrôles et examens). Elle se manifeste par l'effort de synthèse demandé par certaines questions, par un décalage ou écart volontaire entre les notes de cours et la forme des questions, par la mise en valeur du raisonnement personnel et cohérent, etc. Elle est beaucoup moins en valeur lorsque le professeur demande une répétition très fidèle du contenu présenté" (Test PERPE, p. 14, item 44).

Critique constructive: "il s'agit ici d'évaluer la qualité de la critique, indépendamment de sa fréquence. A l'un des pôles se situe le professeur dont les évaluations sont constamment perçues comme dépréciatives; à l'autre, le professeur qui sait faire des commentaires aussi bien négatifs que positifs, mais toujours avec une optique constructive" (Test PERPE, p. 15, item 46).

Patience: "le terme "patience" réfère surtout à l'attitude du professeur face aux questions des étudiants, face à leurs difficultés de compréhension, face à leurs variations d'humeur. A un extrême se situe le professeur très patient, qui accepte facilement de reprendre des explications; à la limite, il pourrait même être perçu comme "trop" patient. A l'autre pôle, on retrouve le professeur qui manifeste très peu de "patience pédagogique" (Test PERPE, p. 15, item 47).

<u>Justice</u>: "à un extrême se situe le professeur juste ou "équitable"; à l'autre, le professeur qui entretient sur les étudiants des opinions préconçues (positives ou négatives) qui pourraient se traduire par une évaluation partiale de leur rendement" (Test PERPE, p. 16, item 51).

(vi) <u>Empathie</u>

Ce groupe est situé à la limite de la disponibilité du professeur, en tant qu'agent dans la situation éducative. Les items du groupe <u>empathie</u> réfèrent nullement à des nécessités d'intériorisation de valeurs-objets. Il s'agit plutôt d'une attitude et des comportements qui rendent les professeurs empathiques face à leurs étudiants. Voici les 7 items qui composent ce groupe.

<u>Attitude valorisatrice</u>: "la présence de cette attitude se traduit par les comportements suivants: le professeur encourage les étudiants, les félicite de leurs succès ou progrès, accepte les personnes telles qu'elles sont. A l'inverse, on ne la retrouve pas chez le professeur qui ne semble pas préoccupé par cette dimension, non plus que chez celui qui déprécie les étudiants, qui pointe, attaque ou ridiculise des personnes" (Test PERPE, p. 13, item 42).

<u>Empathie</u>: "on désigne par "empathie" l'aptitude à saisir correctement les idées, les attitudes et les émotions d'autrui. Un professeur "empathique" saisit vite les changements d'atmosphère durant le cours, les moments d'incompréhension; il perçoit rapidement les principales sources d'insatisfaction provenant de la situation vécue par le groupe" (Test PERPE, p. 14, item 43).

<u>Intérêt pour les individus</u>: "cette dimension permet d'évaluer dans quelle mesure le professeur s'intéresse spontanément aux activités scolaires et parascolaires des étudiants, s'efforce de connaître leur nom, bref, différencie les individus à l'intérieur du groupe" (Test PERPE, p. 18, item 57).

<u>Rencontres hors-cours en terrain académique</u>: "cette échelle permet d'évaluer la fréquence des rencontres "professeur-étudiants" en dehors des cours, mais en terrain académique (salle de cours, corridor attenant, bureau du professeur)" (Test PERPE, p. 18, item 58).

<u>Rencontres hors cours en terrain non-académique</u>: "cette échelle permet d'évaluer la fréquence des rencontres "professeur-étudiants" en dehors des cours et en terrain non-académique (fumoir, cafétéria, salle de jeu, terrain extérieur, endroits publics, domicile personnel, etc.)" (Test PERPE, p. 18, item 59).

<u>Initiative des rencontres</u>: "l'initiative qu'on veut ici mesurer porte sur les rencontres "en terrain académique", c'est-à-dire près des salles de cours ou au bureau du professeur. A l'un des pôles se situe le professeur qui se dit (et qu'on sent) disponible, mais qui attend que l'initiative des contacts vienne des étudiants; à l'autre pôle, on trouve le professeur qui rappelle fréquemment sa disponibilité, invite directement les étudiants à venir le rencontrer, organise des rencontres avec quelques étudiants, etc." (Test PERPE, p. 18, item 60).

<u>Contenu des échanges</u>: "il est toujours question ici des rencontres en terrain académique, c'est-à-dire près des salles de cours ou au bureau du professeur. A un extrême, les échanges se centrent exclusivement sur le contenu du cours; à l'autre, ils s'orientent vers des contenus plus personnels (discussions sur des sujets parapédagogiques, consultation sur une base amicale, etc.)" (Test PERPE, p. 19, item 61).

b) <u>Les items éliminés</u>

Nous avons éliminé quinze des 61 items du test PERPE dans nos regroupements pour diverses raisons: (i) huit items à propos desquels nous avons noté un très faible taux d'insatisfaction, n'entrent pas dans notre

typologie; (ii) la formulation de trois items présente de trop grandes difficultés d'interprétation; (iii) trois items qui sont synonymes d'autres items du test PERPE ont été enlevés; (iv) un item, à propos duquel on note un très faible taux d'insatisfaction, a été enlevé afin de réduire la composition d'un groupe d'items à un plus petit nombre d'items.

(i) Les huit items qui n'entrent pas dans notre typologie.

Lectures obligatoires: "cette dimension permet d'évaluer la quantité des lectures considérées comme essentielles à la compréhension des cours, donc sujettes à un contrôle par le professeur" (Test PERPE, p. 7, item 19).
Cet item ne permet pas de dire si le volume de lectures considérées comme essentielles est une indication de la centration sur la matière. En effet, les lectures peuvent toucher plus ou moins directement à une matière bien définie.

Jugement nuancé: "ce titre réfère au professeur qui, à l'intérieur de son cours, sait introduire des nuances, peser le pour et le contre; il voit toujours les implications d'un problème, ne fait pas de généralisations hâtives ni ne tranche trop rapidement les questions" (Test PERPE, p. 12, item 37).
Il s'agit ici d'une qualité intellectuelle du professeur qui ne peut être classée en fonction du degré de centration sur l'étudiant.

Humilité: "il s'agit ici d'évaluer la facilité avec laquelle le professeur reconnaît ses faiblesses occasionnelles, tant au niveau de la présentation de la matière qu'au niveau de l'évaluation du rendement ou des gestes disciplinaires" (Test PERPE, p. 16, item 50).
Nous voyons l'humilité comme une qualité attitudinale et behaviorale, indépendante du degré de centration sur l'étudiant.

Climat détendu: "cette dimension veut mesurer la présence ou l'absence de tension et d'agressivité entre le professeur et les élèves" (Test PERPE, p. 16, item 52).

Cet item ne constitue pas la mesure d'un aspect du comportement du professeur mais plutôt la mesure d'un aspect de la relation entre le professeur et les étudiants. Il n'appartient donc à aucun de nos six types d'actions éducatives.

Humeur: "ce terme doit être interprété dans le sens de "bonne humeur" ou "mauvaise humeur". Il s'agit ici d'évaluer l'état d'esprit habituel du professeur lorsqu'il donne son cours" (Test PERPE, p. 17, item 53).
Ce phénomène nous apparaît indépendant d'une centration sur la matière ou sur l'étudiant. On peut être centré sur l'étudiant et être soit de bonne, soit de mauvaise humeur. De même, la centration sur la matière n'implique pas que l'on est ou que l'on n'est pas "jovial".

Agressivité étudiante: "chez les étudiants, elle se manifeste entre autres par des questions qui n'ont d'autre but que de "coincer" le professeur ou d'exploiter certaines de ses faiblesses; par des remarques à haute voix dirigées vers le groupe, mais visant le professeur; par des réflexions très "émotives" adressées au professeur, etc." (Test PERPE, p. 17, item 54).
Cet item est une mesure d'une attitude étudiante et non d'une attitude du professeur. Notre typologie tient bien compte de l'étudiant comme agent dans la situation éducative; mais l'agressivité des étudiants vis-à-vis le professeur en classe ne peut être classée selon notre critère de centration sur l'étudiant.

Discipline: "il s'agit ici d'évaluer la qualité des "interventions disciplinaires" indépendamment de leur fréquence. A un extrême se situent les interventions fortes ou fermes, qui peuvent parfois paraître violentes; à l'autre, on retrouve les interventions faibles, discrètement formulées, qui peuvent parfois paraître timides" (Test PERPE, p. 17, item 55).
Nous considérons que la qualité des interventions disciplinaires - violentes ou timides - n'est pas une indication du degré de centration sur l'étudiant.

Ponctualité exigée: "il s'agit ici d'évaluer dans quelle mesure le professeur se montre sensible et même strict devant la non-ponctualité des étudiants. A un pôle se situe le professeur très strict, qui pourra même refuser systématiquement l'entrée au cours dès la cloche sonnée; à l'autre, le professeur qui semble totalement indifférent face à la non-ponctualité des étudiants" (Test PERPE, p. 17, item 56).
La sévérité du professeur en ce qui concerne la ponctualité au cours, n'est pas un indice de faible, ni de forte centration sur l'étudiant.

(ii) Les trois items qui ne peuvent être interprétés

Réponse aux attentes/contenu: "vous devez évaluer si le contenu présenté correspond ou non à l'image que vous en aviez avant d'aborder le cours. Attention: votre "image préalable" pouvait être autant négative que positive. Donc, surveillez bien vos réponses aux questions A et B" (Test PERPE, p. 3, item 02).
Cet item ne permet pas de qualifier le contenu. Il ne nous dit rien non plus sur le type d'attentes qu'avait l'étudiant avant que ne commence le cours. L'interprétation de cet item ne saurait donc être que très limitée.

Réponse aux attentes/approche pédagogique: "il vous faut évaluer ici si l'approche pédagogique utilisée correspond ou non à l'image que vous en aviez avant d'aborder ce cours. Attention: votre "image préalable" pouvait être autant négative que positive. Donc, surveillez bien vos réponses aux questions A et B" (Test PERPE, p. 6, item 15).
Nous rejetons cet item pour la même raison que nous avons rejeté l'item précédent qui porte sur la "réponse aux attentes/contenu". En effet, on ne sait rien de l'approche pédagogique et on ne sait rien des attentes qu'avait l'étudiant en ce qui concerne l'approche pédagogique avant que ne commence le cours.

Débit: "à l'un des extrêmes on retrouve le professeur lent, qui hésite, se reprend, choisit minutieusement tous ses mots; à l'autre, celui dont la rapidité le rend très difficile à suivre" (Test PERPE, p. 10, item 28).
Le débit du professeur peut se situer quelque part entre "très lent" et "très rapide". On peut penser que l'idéal est un débit "moyen". Contrairement aux autres items du test PERPE, cet item sur le débit du professeur ne permet pas de situer la désirabilité du phénomène à un pôle du continuum.

(iii) Les trois items synonymes d'autres items du test

Les items suivants ont été jugés synonymes avec d'autres items du test PERPE. La décision de les rejeter a été prise sans tenir compte des relations empiriques entre les items jugés synonymes. Il sera intéressant toutefois de noter au passage le coefficient de corrélation des items en question.

Capte l'attention. Nous jugeons cet item comme étant redondant par rapport à deux autres items dans le test PERPE. Il s'agit en effet d'un trio d'items dont les deux premiers réfèrent à des réalités distinctes, mais dont le troisième 'capte l'attention' signifie tout simplement la présence simultanée des deux autres. Une seule description se rapporte aux trois items dans le test PERPE. On y lit: "le trio d'échelles ci-dessous permet d'évaluer dans quelle mesure le professeur réussit (ou non) à capter l'attention du groupe étudiant. Il peut le faire soit par son expression (ton), c'est-à-dire sa façon de présenter un contenu, soit par le contenu lui-même, soit par la combinaison des deux" (Test PERPE, p. 10, item 31).

Voici les intercorrélations des trois items pour les mesures de perception de la réalité (MA), d'attentes (MB) et d'insatisfaction (MAL), au niveau de l'échantillon total (n = 1045 professeurs) avec les données recueillies en automne 1970.

Tableau 4. Intercorrélations des items "ton", "contenu" et "capte l'attention" pour les trois mesures

	Ton	Contenu	Capte l'attention
Ton	- - -	.696 (MA) .489 (MB) .718 (MAL)	.875 (MA) .607 (MB) .878 (MAL)
Contenu	.696 (MA) .489 (MB) .718 (MAL)	- - -	.846 (MA) .588 (MB) .855 (MAL)
Capte l'attention	.875 (MA) .607 (MB) .878 (MAL)	.846 (MA) .588 (MB) .855 (MAL)	- - -

Pour les trois mesures, on observe que les items "ton" et "contenu" sont fortement reliés entre eux; mais ces items sont encore plus fortement reliés avec l'item "capte l'attention".

Aptitude à clarifier: "il s'agit d'évaluer la facilité avec laquelle le professeur trouve et présente des formes d'explications pertinentes, c'est-à-dire qui permettent de surmonter l'incompréhension de certains étudiants. Cette aptitude apparaît très nettement chez le professeur qui saisit facilement où le groupe bloque et trouve rapidement le moyen de faire disparaître ce blocage" (Test PERPE, p. 12, item 39).
Cette définition nous apparait synonyme de la définition donnée à l'item exemples éclairants: "cette dimension veut mesurer le pouvoir clarificateur des exemples choisis, indépendamment de leur fréquence. Normalement, les exemples devraient permettre à l'étudiant de mieux saisir des notions difficiles à comprendre" (Test PERPE, p.11,item 36). Par ailleurs, le coefficient de corrélation entre ces deux items est très élevé pour chacune des trois mesures MA, MB et MAL (respectivement .829, .566 et .850).

Questions stimulantes: "les questions de certains professeurs visent à provoquer la classe intellectuellement, à engager le dia-

logue et à développer la créativité; elles sont fructueuses parce qu'elles ouvrent des voies nouvelles de réflexion. A l'autre extrême, les questions sont plutôt limitées, et visent à vérifier l'attention des étudiants ou leur mémoire de certains faits" (Test PERPE, p. 12, item 38).
Nous éliminons cet item parce que nous le considérons synonyme de l'item intellectuellement stimulant: "le professeur pousse l'étudiant à s'interroger, à réfléchir personnellement, à répondre lui-même aux questions qu'il pose, à faire des recherches personnelles. Il sait "motiver", "donner le goût" du travail et du défi à relever" (Test PERPE, p. 11, item 34). Quant à la corrélation entre ces deux items, elle est très élevée pour les trois mesures: MA = .798, MB = .621 et MAL = .810.

(iv) L'item qui ne fait pas problème

A l'origine, nous avons classé onze items dans le groupe Magnétisme. Ce groupe se trouvait ainsi être constitué d'un nombre d'items sensiblement supérieur à celui des autres groupes. Le groupe Magnétisme fut réduit à neuf items par la suppression de deux items ("capte l'attention" et "aptitude à clarifier") qui sont synonymes d'autres items du groupe Magnétisme. Un troisième item à propos duquel nous avons noté un très faible taux d'insatisfaction a été enlevé du groupe Magnétisme.

Syntaxe et vocabulaire: "il s'agit d'évaluer, d'une part, la relative absence de termes incorrects, d'anglicismes, de phrase boiteuses et, d'autre part, le recours plus ou moins régulier à un vocabulaire varié, à des termes choisis et expressifs, à des images originales, etc." (Test PERPE, p. 9, item 26).
Au niveau de l'échantillon total, nous avons enregistré un taux d'insatisfaction (MAL) de 0.26. Ce taux apparaît très faible quand on considère que l'insatisfaction étudiante face aux divers aspects du comportement du professeur en classe varie généralement entre 0.45 et 0.75. On peut donc dire que la syntaxe et le vocabulaire du professeur ne font vraiment pas problème, en ce qui concerne

les étudiants. Et, dans la perspective d'une réduction du nombre d'items dans le groupe Magnétisme, nous sommes justifiés de laisser tomber l'item "syntaxe et vocabulaire".

c) L'homogénéité des groupes d'items

Nous avons groupé les items du test PERPE après avoir développé notre conceptualisation, et non pas sur la base d. coefficients de corrélation entre les items. Notre démarche a eu l'avantage d'offrir de plus solides assises théoriques et de conduire à l'établissement de liens conceptuels entre les différents types d'actions éducatives que nous avons distinguées.

Il reste intéressant, cependant, de faire une confrontation de notre conceptualisation avec les résultats du test PERPE. La question est de savoir si et dans quelle mesure nous avons mis dans un même groupe des items qui sont en intercorrélation au niveau de la population des professeurs de collège. Cette confrontation, nous la faisons à l'aide d'un test d'homogénéité. On saura ainsi si la corrélation moyenne entre les items d'un même groupe est plus forte que la corrélation moyenne de chacun de ces items avec tous les items qui n'appartiennent pas à ce groupe.

Nous ne sommes pas à la recherche d'un coefficient d'homogénéité qui soit le plus élevé possible. Dans un cas extrême, tous les items d'un même groupe pourraient être à peu près synonymes et auraient entre eux des corrélations très fortes, par rapport à la corrélation entre ces items et ceux qui n'appartiennent pas au groupe. Nous disions plus haut que nous avons éliminé de nos groupes certains items du test PERPE justement parce qu'ils sont synonymes d'autres items du test PERPE. Si ces items avaient été conservés, il est évident que nous aurions obtenu des coefficients d'homogénéité plus élevés que ceux que nous allons présenter.

La formule pour obtenir le coefficient d'homogénéité est la suivante:

$$HOM = \frac{\sum_{j<l=1}^{n} r_{jl} \cdot 2\,nm}{\sum_{j=1}^{n} \sum_{k=1}^{m} r_{jk} \cdot n\,(n-1)}$$

où j et l représentent des items d'un même groupe et k les items qui n'appartiennent pas à ce groupe, où n est le nombre d'items dans le groupe et m le nombre d'items hors-groupe, de sorte que (n + m) soit le nombre total d'items.

De plus, nous pouvons calculer la contribution de chaque item à l'homogénéité du groupe dans lequel il est placé. Cette information est obtenue par la corrélation entre chaque item d'un groupe donné et l'ensemble des autres items de ce groupe. Nous savons ainsi si et dans quelle mesure un item donné est représentatif de l'ensemble des autres items du groupe. Pour obtenir cette information, on décompose la somme qui constitue le numérateur de la formule précédente de la façon suivante[1]:

$$A_j = \sum_{l} r_{jl} \qquad \text{où } l = 1, 2, \ldots n$$

$$B_j = \sum_{j<l=1} r_{jl} - A_j$$

Cette décomposition est effectuée pour chaque item j de chaque groupe. Avec ces deux quantités, nous calculons la corrélation entre chaque item d'un groupe donné et l'ensemble des autres items de ce même groupe (G). La formule est la suivante:

$$r_jG = \frac{A_j}{\sqrt{(n-1) + 2B_j}}$$

Au tableau 5 apparaissent les résultats du test d'homogénéité appliqué aux six groupes d'items pour les trois mesures MA, MB et MAL et au niveau de la population totale des professeurs (n = 1045).

---

[1] Les formules pour le test d'homogénéité ont été élaborées par M. Serge Carlos, sociologue-conseil au Service PERPE.

Tableau 5. Coefficient d'homogénéité des six groupes pour les trois mesures, au niveau de la population totale des professeurs

Mesure	Groupe					
	Transmission	Encadrement	Versatilité	Magnétisme	Altérocentrisme	Empathie
MA	5.7	1.7	1.6	1.7	1.6	2.1
MB	6.4	2.3	3.0	1.9	2.1	2.5
MAL	2.9	1.6	1.2	1.7	1.5	2.0

Nous en dégageons deux observations:

- les coefficients d'homogénéité les plus élevés sont, dans l'ordre, ceux des attentes (MB), des perceptions de la réalité (MA) et de l'insatisfaction (MAL);
- tous les coefficients sont nettement supérieurs à 1, limite inférieure extrême de l'homogénéité. Le coefficient le plus faible - 1.2 - est celui du groupe <u>Versatilité</u> pour la mesure MAL.

Nous concluons que nos groupes d'items, constitués sur une base théorique, trouvent une correspondance au point de vue empirique, lorsqu'on se réfère aux mesures de la perception du comportement du professeur en classe, des attentes étudiantes face au comportement du professeur en classe et de l'insatisfaction étudiante qui découle de l'écart entre la perception de la réalité et des attentes.

Mais il reste possible que l'on trouve une contribution différentielle de chacun des items à l'homogénéité du groupe dans lequel il a été placé. La corrélation de chaque item avec l'ensemble des autres items de son groupe apparait au tableau 6. On remarque que:

- tous les items des groupes <u>magnétisme</u>, <u>altérocentrisme</u> et <u>empathie</u> contribuent de façon sensiblement égale à l'homogénéité de leur groupe respectif pour la MA et la MAL; mais l'item <u>dé-</u>

Tableau 6. Corrélation de chaque item de chaque groupe avec l'ensemble des autres items du même groupe, pour les trois mesures, au niveau de la population totale des professeurs

Groupe	Item	Mesure MA	Mesure MB	Mesure MAL
Transmission	Quantité de matière	.503	.360	.489
	Contenu substantiel	.638	.457	.553
	Questions fermées	.375	.443	.120
	Mémorisation	.465	.452	.239
	Objectivité	.477	.349	.358
	Digressions indésirables	.510	.314	.497
Encadrement	Régularité	.487	.416	.442
	Structuration	.653	.604	.646
	Informations sur la structure	.630	.520	.655
	Synthèses	.579	.483	.637
	Planification du travail étud.	.686	.647	.663
	Fréquence des contrôles	.202	.310	.241
	Fréquence de la critique	.152	-.022	.344
Versatilité	Mode de transmission	.314	.435	.191
	Variation des techniques	.715	.578	.681
	Digressions désirables	.549	.469	.533
	Concrétisation	.604	.469	.620
	Matériel audio-visuel	.297	.447	.229
	Questions du professeur	.376	.079	.469
Magnétisme	Dégagement des notes de cours	.401	.246	.408
	Culture générale	.622	.455	.674
	Capte l'attention/ton	.845	.702	.830
	Capte l'attention/contenu	.699	.504	.728
	Humour	.691	.479	.701
	Performance dramatique	.674	.427	.756
	Clarté du langage	.508	.447	.481
	Exemples éclairants	.748	.429	.725
Altérocentrisme	Intellectuellement stimulant	.645	.487	.633
	Compréhension des questions	.633	.586	.614
	Souci des aptitudes individuelles	.692	.576	.679
	Souci de la compréhension	.628	.536	.580
	Critique constructive	.799	.611	.796
	Patience	.511	.556	.392
	Justice	.599	.547	.573
Empathie	Attitude valorisatrice	.678	.536	.652
	Empathie	.637	.414	.629
	Intérêt pour les individus	.834	.691	.807
	Rencontres hors cours/ terrain aca.	.770	.705	.757
	Rencontres hors cours/ ter.non-aca.	.685	.631	.624
	Initiative des rencontres	.737	.614	.771
	Contenu des échanges	.791	.604	.789

gagement des notes de cours apporte une contribution relativement faible à l'homogénéité du groupe magnétisme pour la MB;

- l'item questions fermées contribue relativement peu à l'homogénéité du groupe transmission pour la MA et la MAL; mais le même item contribue fortement à l'homogénéité de son groupe pour la MB;

- les deux items fréquence des contrôles et fréquence de la critique contribuent faiblement à l'homogénéité du groupe encadrement; la contribution de l'item fréquence la critique est nulle pour la MA et la MB, mais elle n'est pas négligeable pour la MAL;

- dans le groupe versatilité, la contribution des items mode de transmission et matériel audio-visuel est faible pour la MAL, mais elle est assez forte pour les deux autres mesures, surtout pour la MB;

- dans le groupe versatilité, la contribution de l'item questions du professeur est nulle pour la MB, mais assez forte pour la MA et la MAL.

Ces remarques n'appellent pas de modification dans la définition que nous avons donnée à chacun de nos groupes. Comme nous l'avons déjà indiqué, chacun des items contenu dans un groupe constitue un indice qui réfère directement à l'ensemble du groupe. L'analyse des scores au niveau des groupes sera donc faite sans égard aux scores de chacun des items.

Si on se place, non plus au niveau de la population totale des professeurs, mais au niveau de sous-populations de professeurs établies selon les secteurs-matières, trouvera-t-on aussi que nos groupes sont empiriquement homogènes? Les résultats du test d'homogénéité appliqué aux six groupes d'items, pour les trois mesures (MA, MB et MAL), au niveau des secteurs-matières, apparaissent au tableau 7. Nous en extrayons les informations suivantes :

Tableau 7. Coefficient d'homogénéité des six groupes d'items pour les trois mesures, au niveau des secteurs-matières

Secteur-matière	Groupe	Mesure MA	Mesure MB	Mesure MAL
Français (n = 135)	Transmission	2.7	2.6	1.8
	Encadrement	1.7	3.0	1.5
	Versatilité	1.0	1.3	1.2
	Magnétisme	1.8	2.1	1.7
	Altérocentrisme	1.8	1.9	1.6
	Empathie	2.3	2.8	2.1
Philosophie (n = 114)	Transmission	1.8	1.7	1.7
	Encadrement	2.3	2.5	1.9
	Versatilité	1.1	1.3	1.2
	Magnétisme	1.8	1.8	1.8
	Altérocentrisme	1.7	2.0	1.6
	Empathie	2.1	2.4	2.1
Mathématiques (n = 120)	Transmission	1.7	1.9	1.3
	Encadrement	1.4	1.7	1.2
	Versatilité	1.1	5.8	1.1
	Magnétisme	1.7	2.0	1.6
	Altérocentrisme	1.6	2.1	1.4
	Empathie	1.8	2.7	1.7
Sciences Sociales (n = 54)	Transmission	4.6	26.7	2.4
	Encadrement	1.4	2.0	1.4
	Versatilité	1.2	2.0	1.0
	Magnétisme	1.8	1.5	1.8
	Altérocentrisme	1.6	1.5	1.6
	Empathie	2.3	2.8	2.1
Chimie Physique (n = 106)	Transmission	2.6	5.8	1.9
	Encadrement	1.5	1.4	1.5
	Versatilité	1.3	1.8	1.2
	Magnétisme	1.7	1.6	1.7
	Altérocentrisme	1.4	1.9	1.3
	Empathie	1.9	2.5	1.8

- dans tous les cas, le coefficient d'homogénéité est égal ou supérieur à 1;
- dans les cinq secteurs-matières - français, philosophie, mathématiques, sciences sociales et chimie-physique - l'homogénéité

la plus faible est celle du groupe <u>versatilité</u> pour la MA et la MAL;

- pour la MB, l'homogénéité de <u>versatilité</u> est la plus faible dans les classes de français et de philosophie;
- pour la MB, l'homogénéité de <u>versatilité</u> est la plus forte dans les classes de mathématiques;
- le coefficient d'homogénéité du groupe <u>transmission</u> pour la mesure MB est très élevé dans les classes de sciences sociales.

Dans l'ensemble donc, nos groupes d'items trouvent une correspondance empirique au niveau des secteurs-matières. Il existe une certaine variation dans le degré d'homogénéité des divers groupes, pour les trois mesures au niveau des secteurs-matières. Mais dans tous les cas, la limite inférieure extrême d'homogénéité est respectée. Dans notre démarche, nous n'avons pas cherché à produire des coefficients d'homogénéité qui soient le plus élevés possible. Mais on pouvait s'attendre à ce que les items d'un même groupe soient au moins aussi fortement reliés entre eux qu'avec les items qui n'appartiennent pas à ce groupe.

d) <u>La centration sur l'étudiant et les six groupes d'items</u>

Nos six groupes d'items sont définis en fonction du degré de centration sur l'étudiant auxquels ils réfèrent. Le professeur qui est centré totalement sur l'étudiant a un comportement <u>empathique</u>. A l'inverse, le professeur qui centre son action éducative sur la matière ne tient pas directement compte de l'étudiant. Les quatre autres groupes révèlent des degrés variables de centration sur l'étudiant. Le comportement du professeur est de plus en plus centré sur l'étudiant à mesure que l'on passe de l'<u>encadrement</u> à la <u>versatilité</u>, au <u>magnétisme</u> et à l'<u>altérocentrisme</u>.

Nous verrons maintenant si notre conceptualisation a une correspondance empirique. La valence relative que nous avons accordée à chaque item et à chaque groupe, du point de vue de la centration sur l'étudiant se

Tableau 8. Corrélation du groupe Empathie avec les cinq autres groupes pour les trois mesures au niveau de la population totale

Groupe	Mesure MA	MB	MAL
Transmission	.050	.010	.129
Encadrement	.398	.244	.492
Versatilité	.572	.372	.634
Magnétisme	.641	.433	.664
Altérocentrisme	.709	.519	.731

manifeste-t-elle lorsque l'on analyse le coefficient de corrélation du groupe empathie - celui où la centration sur l'étudiant est totale - avec les cinq autres groupes. On trouve ce renseignement pour les trois mesures, MA, MB et MAL, au niveau de la population totale, dans le tableau 8.

Les résultats confirment notre conceptualisation. En effet, pour les trois mesures, la corrélation du groupe empathie avec les cinq autres groupes décroît à mesure que l'on passe d'altérocentrisme, à magnétisme, à versatilité, à encadrement et à transmission. La corrélation d'empathie avec transmission est très faible ou inexistante. La marge la plus grande entre les coefficients de corrélation pour les cinq groupes est celle des groupes transmission et encadrement; et cela est vrai pour les trois mesures. La deuxième plus grande marge est entre encadrement et versatilité; et cela est également vrai pour les trois mesures. Nous en concluons que dans la réalité, l'empathie du professeur se distingue de façon relativement nette des groupes transmission et encadrement et que, en même temps, les groupes versatilité, magnétisme et altérocentrisme sont relativement beaucoup plus apparentés au groupe empathie. La valeur prédictive du groupe empathie est assez élevée pour les groupes versatilité, magnétisme et altérocentrisme, surtout pour la MA et la MAL.

Remarquera-t-on les mêmes phénomènes au niveau des secteurs-matières. Le tableau 9 donne la corrélation du groupe empathie avec les

Tableau 9. Corrélation du groupe <u>Empathie</u> avec les cinq autres groupes pour la mesure de perception de la réalité (MA), au niveau des secteurs-matières

Secteur-Matière	Groupe Trans-mission	Enca-drement	Versa-tilité	Magné-tisme	Altéro-centrisme
Français (n = 135)	.110	.278	.439	.649	.682
Philosophie (n = 114)	.110	.273	.563	.650	.720
Mathématiques (n = 120)	.274	.633	.619	.713	.749
Sciences Sociales (n = 54)	.036	.327	.679	.530	.661
Chimie, Physique (n = 106)	.134	.548	.597	.629	.735

les cinq autres groupes pour la mesure de perception de la réalité (MA), au niveau des secteurs-matières. Nous dégageons de ce tableau les observations suivantes.

- Dans le secteur-matière <u>français</u>, la parenté avec <u>empathie</u> devient nettement plus évidente à partir du groupe <u>magnétisme</u>, et non pas à partir de <u>versatilité</u> comme c'est le cas pour la population totale. Nous interprétons cette différence comme signifiant que dans le secteur-matière <u>français</u> la <u>versatilité</u> est conçue comme étant moins une indication de centration sur l'étudiant que dans l'ensemble de la population. Dans le secteur-matière français, pour la mesure MA, l'empathie a une valeur prédictive particulièrement grande pour les groupes <u>magnétisme</u> et <u>altérocentrisme</u>.

- Dans le secteur-matière <u>philosophie</u>, la centration sur l'étudiant devient vraiment plus manifeste à partir du groupe <u>versatilité</u> comme c'est le cas pour la population totale. Cependant, l'<u>encadrement</u> est encore plus faiblement relié dans le secteur-matière <u>philosophie</u> qu'au niveau de l'ensemble des professeurs.

- C'est dans le secteur-matière mathématiques qu'on trouve la plus forte relation entre l'empathie et la transmission. D'ailleurs, à partir d'encadrement, la relation avec empathie devient très forte dans ce secteur-matière. On pense naturellement à la valorisation toute particulière de la transmission des connaissances dans ce secteur-matière. Et ce qui est considéré comme une faible centration sur l'étudiant dans les autres secteurs-matières est interprété en mathématiques comme une forte centration sur l'étudiant.

- En sciences sociales, on juge la versatilité comme étant assez fortement associée à l'empathie. De façon relative, toujours, le magnétisme est vu, en sciences sociales, comme révélant une moindre centration sur l'étudiant.

- Dans les classes de chimie et de physique, comme dans les classes de mathématiques, mais de façon moins prononcée, on considère comme étant centrés sur l'étudiant les comportements professoraux qui dans les autres secteurs-matières sont considérés comme étant moindrement centrés sur l'étudiant.

Du point de vue des attentes étudiantes (MB), les liens entre l'empathie et les cinq groupes, au niveau des secteurs-matières, sont présentés au tableau 10.

Tableau 10. Corrélation du groupe Empathie avec les cinq autres groupes pour la mesure d'attentes (MB), au niveau des secteurs-matières

Secteur-Matière	Groupe				
	Trans-mission	Enca-drement	Versa-tilité	Magné-tisme	Altéro-centrisme
Français (n = 135)	-.187	.138	.228	.437	.561
Philosophie (n = 114)	.084	.227	.384	.471	.584
Mathématiques (n = 120)	.138	.359	.211	.405	.439
Sciences Sociales (n = 54)	.030	.264	.477	.437	.491
Chimie, Physique (n = 106)	-.095	.440	.399	.436	.515

On y note que:

- Dans les classes de <u>français</u>, l'<u>empathie</u> et la <u>transmission</u> ont tendance à s'exclure mutuellement. Comme dans tous les autres secteurs-matières, la marge entre <u>transmission</u> et <u>encadrement</u> est relativement grande en ce qui concerne leur relation respective avec empathie. Mais, par rapport aux autres secteurs-matières, on est plus sévère dans le choix des comportements que l'on juge exprimer une centration sur l'étudiant: en effet, ce n'est qu'avec <u>magnétisme</u> que dans les classes de français on considère s'approcher véritablement de la centration sur l'étudiant.

- En <u>philosophie</u>, les liens avec <u>empathie</u> deviennent assez forts à partir du groupe <u>versatilité</u>. Cependant, la marge entre <u>transmission</u> et <u>encadrement</u> est aussi relativement grande.

- Dans les classes de <u>mathématiques</u>, on dissocie moins volontiers la <u>transmission</u> et l'<u>encadrement</u> de l'empathie. Par rapport aux autres secteurs-matières, on considère que la <u>versatilité</u> est plutôt faiblement associée à l'<u>empathie</u>.

- Contrairement à ce qui se passe en <u>mathématiques</u>, la <u>versatilité</u> en <u>sciences sociales</u> est plutôt fortement liée à l'<u>empathie</u>. Les étudiants en sciences sociales et les étudiants en mathématiques interprètent donc de façon différente en termes de centration sur l'étudiant, les réalités qui sont exprimées dans le groupe <u>versatilité</u>.

- En <u>chimie-physique</u>, plus qu'en sciences sociales, en mathématiques et en philosophie, les étudiants dissocient l'<u>empathie</u> de <u>transmission</u>. Cependant, en chimie-physique, on associe <u>encadrement</u> à <u>empathie</u> plus fortement que dans les quatre autres secteurs-matières. Par conséquent, la distinction chez les étudiants de chimie-physique entre la <u>transmission</u> et l'<u>encadrement</u> est la plus nette parmi les cinq secteurs-matières que nous avons retenus.

Tableau 11. Corrélation du groupe Empathie avec les cinq autres groupes pour la mesure d'insatisfaction (MAL), au niveau des secteurs-matières

Secteur-Matière	Groupe Trans-mission	Enca-drement	Versa-tilité	Magné-tisme	Altéro-centrisme
Français (n = 135)	.290	.392	.549	.663	.695
Philosophie (n = 114)	.174	.368	.644	.645	.676
Mathématiques (n = 120)	.240	.695	.774	.728	.805
Sciences Sociales (n = 54)	.073	.333	.685	.604	.697
Chimie, Physique (n = 106)	.224	.617	.689	.669	.759

Voici enfin, les observations que l'on peut faire à partir du tableau 11 qui comporte la corrélation du groupe empathie avec les cinq autres groupes pour la mesure d'insatisfaction (MAL), au niveau des secteurs-matières.

- La valeur prédictive de la MAL d'empathie dans les classes de français devient assez grande à partir du groupe versatilité. Par ailleurs, la MAL de transmission est plus fortement reliée à celle d'empathie en français que dans les quatre autres secteurs-matières. En outre, versatilité et magnétisme sont distingués avec plus de netteté en français que dans les quatre autres secteurs-matières.

- En philosophie, comme en français, c'est à partir de versatilité que le lien avec empathie devient vraiment fort.

- Dans les classes de mathématiques, on trouve pour les MAL, les mêmes liens qu'avec les MA et les MB: l'empathie est fortement liée avec tous les groupes sauf transmission. Malgré cela, le lien entre empathie et transmission n'est pas négligeable.

- L'<u>empathie</u> en sciences sociales, est surtout liée à <u>versatilité</u>, <u>magnétisme</u> et <u>altérocentrisme</u>.

- L'<u>empathie</u> en chimie-physique est fortement liée à tous les groupes sauf <u>transmission</u> bien que la relation avec ce dernier groupe ne soit pas très faible.

Quelques conclusions se dégagent des observations qui précèdent par rapport à la centration sur l'étudiant dans les divers secteurs-matières:

- Au niveau des secteurs-matières, et pour les trois mesures, on retrouve dans l'ensemble les liens qui ont été notés entre <u>empathie</u> et les cinq autres groupes d'items au niveau de la population totale.

- Il y a cependant une certaine variabilité au niveau des secteurs-matières, dans les liens entre <u>empathie</u> et les cinq autres groupes d'items.

- Dans les sciences pures (mathématiques et chimie-physique), on est moins exigeant en ce qui concerne la centration sur l'étudiant, en ce sens que l'on associe volontiers à l'<u>empathie</u> des phénomènes qui dans d'autres secteurs-matières sont déclarés être plus étrangers à la centration sur l'étudiant.

- Dans les secteurs-matières français, philosophie et sciences sociales, l'<u>encadrement</u> et surtout la <u>transmission</u> sont nettement distincts des autres groupes d'items dans leur rapport avec le groupe <u>empathie</u>.

- Au niveau de la population totale nous avions noté une centration croissante sur l'étudiant à partir de <u>transmission</u>, jusqu'à <u>altérocentrisme</u>, en passant successivement par <u>encadrement</u>, <u>versatilité</u> et <u>magnétisme</u>. Cette progression se retrouve, d'une façon générale, au niveau des secteurs-matières. Lorsqu'elle n'est pas présente, nous considérons qu'il s'agit d'une signification particulière qui est accordée à une action éducative donnée dans un secteur-matière donné.